

多様性を考慮に入れたカリキュラム・デザインの原理 についての一考察 —リュース・イリガライの差異の倫理に基づいて— A Study on Curriculum Design Based on Luce Irigaray's Approach to Diversity

虎 岩 朋 加

はじめに

カリキュラム開発およびデザインの焦点の旧来の「計画」から、「プロセス」への移行が課題となっている。佐藤は、従来のカリキュラムは、「中央の機関において専門の研究者や行政官が中心になってプログラムを開発し、そのプログラムを学校に普及して教師が実践し、そのプログラムの有効性を評価して再び中央の機関で修正を施す様式」によって開発されてきたと指摘する⁽¹⁾。日本の学校で使用される「学習指導要領」や教科書などは、まさに、このような様式のカリキュラムである。しかし、佐藤によれば、1970年代以降このようなカリキュラム様式に対してさまざまな批判が提出された。その批判は、主に三点にまとめられる。一点目は、「教育実践の成否の中心的な鍵を握る教師の役割や能力が無視されていること」、二点目は「教室の実践の多様性や創造性を無視して」いること、三点目は、「研究が進めば進むほど、教育実践を画一化する傾向をもって」いることである⁽²⁾。これに対し、佐藤らは、「学びの共同体」を標榜し、カリキュラムを作り上げていく中心的な場を「学校」そして「教室」におき、「学びの創造とカリキュラムの開発」を同一の過程とみなした。後者のカリキュラムのあり方は、プロセスとして動態的な様相を見せるものである。そのプロセスとしてのカリキュラムでは、教室は単なるカリキュラム実施の場ではない。教室は「カリキュラムが『創造』され『機能』し『修正』される場所」だと佐藤は強調する⁽³⁾。学校は、いったんは「学習指導要領をうけとめつつ」も、直面している実態やニーズを踏まえながら、教育上の課題を発見し、カリキュラムを組織的に創造し、また、創造しなおす場所となる。個々の学校が、「カリキュラム・マネジメント」の主体として積極的に、カリキュラム・デザインにかかわることが求められているといえよう⁽⁴⁾。

日本において確立し、現在、世界中にネットワークを広げる日本独自の「授業研究」も、プロセスに焦点を当てたカリキュラム・デザインの考

え方を後押ししてきた⁽⁵⁾。実際、文部科学省は、次期学習指導要領（2020年告知予定）の基本的な考え方において、「授業研究」に言及しながら、アクティブ・ラーニングを構想している⁽⁶⁾。プロセスとしてのカリキュラムという考え方は、教育実践を通して子どもたちの変容を受け止めながら、その変容の様を振り返りつつ言語化し、カリキュラムについての生きた知を生み出していく場所として教室をみなす。授業研究という方法は、授業実践の場から、カリキュラムについての知を生み出すことを目標の一つとして掲げているのである。

次期学習指導要領の改訂は、実際、授業研究の成果を重視し、アクティブ・ラーニングの視点に立った、学びの経験全体の改善を目指している⁽⁷⁾。文部科学省は、アクティブ・ラーニングの視点を三点あげるが、そのうち、「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか」という視点は、文部科学省が、プロセスという様相を、そのカリキュラム観の中心においていることを示している。なぜなら、それぞれの在り方で生きられているさまざまな現実を背景として、学習者（learners）によって発せられる教室の中での多様な声を、聴き合い、響き合わせていくことが、カリキュラムを創造し、創造し直す場としての教室を実現するものだからである。

実は、1960年代の後半にアメリカの大学で始まった女性学、および、女性学の教室で実践されたフェミニスト・ペダゴジーは、教室のなかでカリキュラムを創造し、また、創造し直していくという視点をもつものであった。フェミニストの教育者たちは、既存の学問が男性の経験に基礎をおいて作り上げられていたこと、その結果、女性たち（women）の諸々の声が沈黙させられてきたという事実に基づき、学問や教育の実践に変容をもたらそうとしてきた。フェミニスト・ペダゴジーでは、教員と学習者の力関係を問い直し、学習者による自らの自己実現を可能にするために、教員と学習者がともに学びの環境を作り上げる。教員がカリキュラムを計画し、それを実行するのではなく、コーディネーターとしての教員、ファシリテーターとしての学習者がともに授業を構築していく実践であった。この学びの環境において、学習者は知識の受け手としてのみ存在するのではない。学習者自身が主体的に知の構築を行って、社会の変革および自己の変革の第一歩として学びの場を構築する必要があるとした。女性学草創期に、女性学プログラムを創設したある大学でのもっとも中心的なクラスは、教室の実践の中で、カリキュラム自体を、教師や学習者のやり取りを通して修正し、創り上げていくという特徴をもつものであった⁽⁸⁾。この場合、カリ

キュラムは、学期の最後に完成するものであると同時に、個々の参加者の経験から生み出された新たな知の産出のプロセスでもあった。まさに「ひとつの声」（それは、女性学では「男性の声」とされた）ではなく、さまざまな声が響き合うカリキュラムの構築が求められてきたのである。

しかし、こうしたフェミニスト・ペダゴジーでさえも、「ひとつの声」を再生産する帰結に陥る可能性もはらんだ教育実践として批判を受けてきた。「ひとつの声」は、教師の声でもありうるし、また、学習者たちの間の「支配的な声」でもありうるが、結果的に、「ひとつの声」の再生産は、学びの質の変容をもたらすものではなく、教師のであれ、学習者のであれ、それらの同一性の再生産（reproduction of sameness）に帰結するものである。変容をもたらすと言いながらも、教師や学習者間の権力関係の様態を顧みない限り、同一性を際限なく繰り返し生み出していく学びに帰結するかもしれないのである。

既述したように、フェミニスト・ペダゴジーの教育実践は、プロセスを重視するカリキュラムと、創造し、創造し直すという視点を共有するものである。フェミニスト・ペダゴジーが、その意図に反して「ひとつの声」を再生産してしまうという可能性は、プロセスを重視するカリキュラムの実践にも言うことができるかもしれない。その意図に反して、同一性の教育に陥る可能性をはらんでいるかもしれないのである。問題となるのは、教室を「カリキュラムが『創造』され『機能』し『修正』される場所」とする時、その創造や、機能や、修正に、誰の声が反映されるのかということである。理想は「多様な声」であろうが、教室の中の権力関係（それは教師と学習者の間での権力関係でもありうるし、学習者同士の権力関係でもありうるが）を注意深く振り返らない限り、「支配的な声」が、その他諸々の声をかき消す可能性がある。多様な声を聴き合い響き合わせるという表向きの理想の裏側で、少数者の声を抑圧してしまっているかもしれない。その場合、行っているのは同一性の教育（education of sameness）であり、自己の同一性の再生産であり、変容の教育とはなりえない。これまで聞かれることのなかった異なる声を織り込んだ新たな知を生み出すカリキュラムとはなりえないのである。

カリキュラムを「創造」し、「機能」させ、「修正」する時、同一性の教育に陥らないためには、一体、どのような教育的原理が求められるのだろうか。本稿は、以上のような問題意識の上にとって、リュス・イリガラヤ（Luce Irigaray）の差異の倫理に基づき、多様な生き方を考慮に入れたカリキュラムの創造・再創造の原理的考察をしてみたい。プロセスとして

のカリキュラムに採用しうる原理的観点を考察するうえで、イリガライの「承認」についての議論が意義ある視点を提供すると考える。イリガライは、「教えること (teaching)」を、繰り返し、同一性 (sameness) を生み出していくこととはとらえない。イリガライの差異の倫理から、「教えること」の原理として私たちが受け取ることができるのは、差異の教育実践と「承認 (recognition)」である。差異の教育実践は、差異とどのように関係していくか、差異をどのように生み出していくかということと関わる実践であり、その原理としてあるのは「承認」という「身振り (gesture)」である⁹⁾。イリガライが議論する「承認」というアイデアを「教えること」の原理の一つに据えることによって、教える者も教えられる者も、それぞれの言説の再生産に陥ることなく、同時に、教えられる者自身の本性を否定することなしに、自身の可能性を開花させる教育実践という観点を、プロセスとしてのカリキュラムの考察に加えることができると考える。

本稿ではまず、プロセスとしてのカリキュラムについての考え方が同一性の教育に陥る可能性を探るために、フェミニスト・ペダゴジーの事例を考察する。そして、イリガライの差異の倫理学における承認について、また承認の関係性に必要な身振りである「傾聴」と「沈黙」について詳述する。最後に、イリガライが差異の倫理において論じる「承認」を「教えること」の原理的概念としてとらえることによって、多様性を考慮に入れたカリキュラムの在り方への示唆を論じる。これらの考察をとおして、イリガライの差異の倫理の教育研究への貢献を明らかにしたい。

1 フェミニスト・ペダゴジーが抱える難問：教師の言説の再生産、学習者の言説の再生産

既述したように、文部科学省が次期学習指導要領で強調すべき新たな学習指導法として掲げたアクティブ・ラーニングの根本には、十全なる計画の必要性だけでなく、異なる学習者がかかわることによって生み出されていく動態的なプロセスの中で、カリキュラムをともに作り上げていくという視点がある。その際、多様で異なるさまざまな声を「一つの声」に収めんとするのではなく、それぞれの学習者が、それぞれの声を見出していくようなカリキュラムの在り方が求められてくる。さまざまな声が共鳴するカリキュラムの在り方として、カリキュラム・デザインにおけるオーケストレーションの重要性については佐藤が真木の言葉をその著作でひいている。佐藤は「真木悠介は同質集団が凝縮した『サンゴのような共同体』で

はなく異質な人びとが繋がりあう『オーケストラのような共同体』という卓越した表現で『共同体』のあり方を提示している」とし、「学びが個人と個人の差異において成立するとすれば、『学びの共同体』は真木の言う『オーケストラのような共同体』として成立しなければならない」とする⁽¹⁰⁾。佐藤は「学びが豊かに確実に展開する教室は、教師によって一人ひとりのアイデアやイメージの差異が尊重され、豊かに交流されている教室」だという⁽¹¹⁾。

フェミニスト・ペダゴジーも、教室の中のオーケストレーションを目指したと言えるだろう。フェミニスト・ペダゴジーでは、教師の権威を脱中心化し、学習者たちが自らの学びに責任を持つよう促す。同時に、個人的な経験を知の創造という活動の中心に据える。フェミニズムを教育の基盤に据える教師たちは、教師－生徒間の伝統的な関係性を脱構築し、学習者らが自らの学びを構築することについての権威を回復することができるように促すことを目指す⁽¹²⁾。フェミニスト・ペダゴジーは、個別の経験に根ざした知の生産を重視し、学習者自身が、他者性を尊重しながら、自ら主体として世界や他者に関わることを求める。フェミニスト・ペダゴジーは、学習者一人一人の差異性が教育実践の中に位置づけられ、その差異を出発点として学習者一人一人が自らの声を獲得することを目指す。

しかし、フェミニスト・ペダゴジーは難問に直面した。一方で、フェミニスト・ペダゴジーは、押しつけ (imposition) やインドクトリネーション (indoctrination) をする可能性をはらんだままであった。抑圧や権力関係からの解放と思われる教育行為が、実は、教師の政治的言説や信念の押し付けでしかないということが問題となる。抑圧からの解放という理想が、まさに正常な唯一の言説となり、権威者であり解放者としての教師が、学習者にその正常な言説を吹き込むことになってしまう。この場合学習者自身が知を創造していく主体としてあるといえるだろうか。ベレニス・フィシャー (Berenice M. Fisher) は、この点に関して、学習者を洗脳し、直接的にあるいは間接的に、学習者に教師の価値観を押し付けることによって、専門職としての教師の権威の意味を失墜させようことを指摘する⁽¹³⁾。このような指摘が示すのは、フェミニスト・ペダゴジーは平等な関係性の構築という表向きの議論とは裏腹に、教師の権威・権力を誤用し、自らが抵抗しようとしている権力関係そのものを永続させているということである。この場合、教える側の言説の再生産をしているといえる。

他方で、フェミニスト・ペダゴジーは、学習者の学びと成長を帰結せず、「セラピー」⁽¹⁴⁾に終始してしまうという問題も抱えている。この場合、学

びによって解放されたと信じる学習者に起きたことが、実は、学習者自身の言説を全面的に肯定し、強化したにすぎないことが問題となっている。学習者が、他者に対しては癒しやケアを求め、他者の差異に対する自らの偏見や差別を十分に省みることなしに、自分自身の言説に満足し、自分自身を繰り返すことがある。その場合、学習者が自らのあり方をより拡張していくような、自己の変容は起きているといえるだろうか。後者の場合は学ぶ側の言説の再生産といえる⁽¹⁵⁾。

フェミニスト・ペダゴジーが目指すような多様な経験に根差した知の産出は可能なのかと、こうした批判は問うのである。多様な声が響き合うようなやり取りの中でカリキュラムを創造し、機能させ、修正することは本来に可能なのだろうか。

2 差異の倫理学における承認

教える者と教えられる者の間に結ばれる教育的関係の中で、互いの言説の再生産に陥らず、それでも、多様な声を聴き合い響き合わせるプロセスとしてのカリキュラムのあり様を模索するとき、イリガライの承認についての議論は示唆に富む。イリガライにとって、成長や学びとは他者との関係性の中での自己の変容と関わる。ただし、それは自己が他者になることを意味するのでも、他者を自己にすることを意味するのでもない。外側から規定される成長ではなく、他者の他者性と親密に関わりながらも、自己の本性に沿いながら「生成していくこと (becoming)」を意味する⁽¹⁶⁾。「生成していくこと」とかかわる成長についてのアイデアは、差異の倫理学によって支えられている。イリガライにとっては、自己が自己として「生成していく」ことは他者の他者性に不可避免的に依拠している。自己の成長が必然的に他者のあり様や、他者の成長と緊密に関わるという意味で、イリガライは、自己と他者との関係性において差異を重視した倫理性を議論する。

差異の倫理学に支えられたイリガライの成長についての議論は、自己と他者との間の承認についての彼女の議論と密接に関連している。イリガライの議論の中では、承認は、自分自身と自分とは異なる者の間のダイアレクティカルなやり取りの中に位置づけられている。イリガライにとって、承認とは自己自身の限界を認めることと関わる。自己自身の限界は、ダイアレクティカルなやり取りの中での「否定的なもの」として、イリガライによって捉えられている。イリガライは、「わたしもあなたも人間という個の全体を代表しているのではない」と述べる⁽¹⁷⁾。イリガライにとっては、

「否定的なもの」は反対のものではなく、また、補完するものでもない。差異性の中では、自己は全体性を表現しているのではなく、限定されているといえる。イリガライによれば、わたしであることは、わたし自身であることによって限定されている⁽¹⁸⁾。このことは他者にも当てはまる。他者は他者自身であるということによって限定されている。互いの限定が条件となる相互作用の中では、どちらかが相手を自己と同じものにする、相手を支配するような関係を構築することは不可能となる。自己は限定されているために、他者のすべてを理解することはできない。どちらにも相手を理解しようとする他者に対する暴力的な身振りを認めることはできない。目の前にある他者は、見たことのない他者、私の限定されたあり方にとっては想定できないような他者、私の言葉で通約できない他者である。

しかし、イリガライにとっては、このような自己と他者との関係性が、互い同士のやり取りを不可能とすることはない。互いの限定こそが、相互のやり取りを可能にするともいう。他者はある意味でアクセス不可能であるが、「否定的なもの」としての「限定」という条件が、他者へのポジティブな、つまり、他者の他者性を消去しない他者へのアクセスが可能となるとイリガライは論じる⁽¹⁹⁾。承認の関係性は、まさに、この自己と他者の「限定」の上に成立する。「わたしはあなたを承認する。したがって、あなたは全体ではない。さもないとあなたは偉大すぎて、あなたの偉大さにわたしは飲み込まれてしまうだろう。あなたは全体ではなく、わたしも全体ではない。(・・・) 否定的なものの力がわたしとあなたの間を行き渡っている」⁽²⁰⁾。否定的なものの力が行き渡っているために、自己と他者は互いの存在を認め合うことができる。イリガライの議論するやり取りにおいて「否定的なもの」は克服されなければならない対象ではない。互いの差異こそが、相手を支配することのないやり取りの原動力となるとイリガライは述べる⁽²¹⁾。

承認とは、イリガライによれば「支配的な関係を克服することを可能にするもの」である⁽²²⁾。承認にともなって、自己は、他者だけでなく、自己自身にも不完全であるというマークをつけることになる。不完全性を認めることで、承認は、直接的に他者を理解するというためのスペースを与えない。承認の関係性を通じて、回り道の関係性、直接に目的格をとらないような関係性、互いを直接に支配しないような関係性を構築する空間と時間の場が開ける。承認の関係性によって開かれるこのような場が、自己と他者、それぞれの「生成していくこと」、それぞれの成長を可能とする。イリガライは、「わたしがあなたを承認するということは、あなた

がある、あなたが存在する、あなたが生成していく (to become) ということを意味する」と述べる⁽²³⁾。承認は、他者が他者の他者性に即して他者の自己を発現していくことを可能にするものである。承認は、自己と他者それぞれの不完全性によって成立するからこそ、一つの言説に互いを従わせることを防げる。自己と他者は互いにとって超越的な存在であるが、互いの存在がなければそれぞれの本性に即した成長はありえないことを、イリガライは示唆する。

「生成していくこと」の実現は、互いが異なる主体として差異を保持しながらやり取りすることに関わることであるといえる。自己と他者どちらかがどちらかの言葉に従属することではなく、どちらかが客体となることでもない。お互いがもつ言説を再生産し押し付けることが背景にある関係性は、承認の関係性ではなく、そのような関係性においては、自己と他者それぞれが差異を保持しながら生成していくことはできないということ、イリガライは示唆する。イリガライは、階層的な構造のなかで既にある言説を伝えることと、今この場で自己と他者が意味をやり取りすることとの間には決定的な違いがあると述べる⁽²⁴⁾。前者は、過去に対して従属しなければならないかもしれないというリスクがあり、また、どちらかが相手に依存し、統合されるというあり方によって生じる。後者は、未来を築いていくために今ある現在を開き、また、「お互いに聴き合う (reciprocal listening)」というあり方を背景にして生じる⁽²⁵⁾。

傾聴することは、同時に、沈黙のスペースを他者に提供することでもある。傾聴することによって、自己はいつでも常に沈黙できることを準備していなければならない。その沈黙のスペースは、イリガライにとって、「生成すること」へ向けられたスペースとしてある。そのスペースは、自己自身も他者自身もまだ占めたことのない、先取りもされていない「開放 (openness)」としてある⁽²⁶⁾。その「開放」は、「あなたが現れ出ること、その表現のために清らかなまだ触れられていない空間—時間を可能にする。あなたが存在すること、あなたの意図を、あなたの意図性を、表現する可能性を提供する」とイリガライは述べる⁽²⁷⁾。沈黙によって準備されるまだ誰も占めたことのない開放されたスペースは、やり取りの相手が新しい自己の次元を創出していく可能性を提供するのである。自己の可能性の開花は、他者とのやり取りの中でのみ起こりうるものが、イリガライによって示唆されている。

3 教師と学習者の関係性への示唆

創造し、創造し直されるプロセスとしてのカリキュラムを考えるにあたり、互いの言説の再生産を回避することができるような身振りのあり方を、承認の関係性に求められる傾聴と沈黙は提示すると思われる。つまり、教師と学習者、学習者と学習者が互いを承認し、互いに対する傾聴と沈黙の身振りを実践することによって、「押しつけ」や「インドクトリネーション」に陥らず、また「セラピー」に終始しない動態のプロセスとしてのカリキュラムのあり方が示されるのではないか。

教師と学習者同士が互いに耳を傾け合い、沈黙というスペースが両者の間に創出されると、その中で互いの「生成していくこと」の可能性が表出する。イリガライによれば、傾聴するということによって、「わたしは何かしら期待していなかったものが生まれ出ることを促す。何かしら生成していくこと、何かしら成長していくこと、何かしらの新しい夜明けが生じることを促す」⁽²⁸⁾。この「何かしら成長していくこと」は互いの言説を再生産することではなく、自己の変容と関わるものである。押し付けによるまやかしの成長でもなく、繰り返しによる自己満足でもない、新しい意味の次元の表出としてある。

教師と学習者の間に承認の関係性が築かれることになれば、教師の言説の再生産はおこりえない。イリガライによれば、承認の関係性にあるということは、「異なる意味づけによって、つまり、わたしたちにはいまだ見ることができないままの感覚をもっているもう一つの世界、わたしたちが喜んで迎え入れることに同意したもう一つの世界によって、質されることに同意する」ことである⁽²⁹⁾。「質されることに同意する」ことで、わたしたちは自分自身という感覚を不可避免的に変容させることとなる。傾聴することは、「何かをつかんでそれをわたしたち自身の世界に統合し秩序づけることとなるのではない」とイリガライはいう⁽³⁰⁾。この場合、わたしたち自身を再生産することとなる。傾聴することは「わたしたち自身の外側にあって見知らぬことや者に対してわたしたち自身の世界を開くこと」となり⁽³¹⁾、結果的に、このことによってのみ可能なあり方で、新しいそして見知らぬ要素を自己のうちに迎え入れ、自己の意味感覚をより豊かに、より多様にすることとなるといえる。「傾聴することは、他者に対してわたしたちを開くことであり、また、この他者を歓迎すること」であり⁽³²⁾、同時に、それによってもたらされる自己の変容（再生産ではない）を歓迎することでもあるといえるだろう。このような傾聴の在り方は、教師による自身の言説の学習者への「押しつけ」や「インドクトリネーション」の

あり方の対極に位置づけられるといえる。

また、承認の関係性が教師と学習者の間、また、学習者同士の間に構築されることになれば、学習者自身の言説の再生産も妨げられうる。学習者が、自らのうちにとどまりながらも、他者との関係性の中で、自己自身をつくり直していく可能性は、他者が自分を聴いているという身振り、そして聴いていることによって準備される沈黙のスペースによってもたらされる。傾聴することは、相手の言葉を、自身が既に知っているものに矮小化することを認めない。他者の他者性に敬意を払い、それを歓迎し、同時に、相手がどの方向へと意図して、どのように生成しようとしているのか、「わたしが志向している方向性やその次元を知覚すること」を試みるのが、傾聴に現れる態度である⁽³³⁾。他者の他者性を把握し、自己の世界に統合し秩序づけることは、繰り返しになるが、相手が生成していくことを妨げるような暴力であり、また、自己自身の再生産である。ここにおいて、教師の役割は、学習者が自己自身の再生産に陥らないあり方で、学習者自身の本性に即した形で生成していくこと、他者の言葉ではない自己自身の言葉を見いだすことを手助けすることにある。このことは、学習者が既に持ち合わせているような言説を単に拡張していくこととは異なる。

教師と学習者の間、また学習者同士の間に構築される承認の関係性の中では、学習者が「生成していくこと」において教師は導き手とならなければならない、そうなりうる。なぜなら、イリガライに従えば、「わたしのなかであってわたしから逃れてしまうもの、わたし自身に対するわたしの忠実さも、不忠実さも知覚することによって」、教師は学習者の自己自身としての成長を手助けすることができるからである⁽³⁴⁾。このことは学習者自身が「惰性から逃れること、同語反復から逃れること、過失、誤りから逃れることを」手助けすることとなる⁽³⁵⁾。すなわち、学習者が自己自身の言葉を再生産することによって、単なる自己肯定に陥ることから逃れることを、傾聴することは促すといえる。また、傾聴することは「相手が自分の感情を露わにすること（精神分析が時々もつ傾聴の素朴な目的）」を期待することでもない⁽³⁶⁾。つまり、学習者が自己の傷を癒す役割を教師に求めることも異なる。承認という過程の中で、学習者自身の諸々の可能性に彼女たちを「目覚めさせる（awaken）」ことができるように教師は導く⁽³⁷⁾。自分自身が「限定」されていることに気づくこと、自分自身の「惰性（inertia）」から逃れること、教師は、承認という関係性を通じて、これらの導き手となりうる。もちろん、「教師自身の過去の経験には敬意が払われるべきである。しかし、それは教師と学生の上に現にある関係性に

従事する」⁽³⁸⁾ 限りににおいてであり、教師自身の過去の経験が絶対視されることはあってはならない。ある特定の真実が、唯一で普遍の真実だと、学ばれるべき真実だとして押し付ける瞬間に、教師と学習者の間の承認の関係性は失われる。新しい意味を表出していく学習者の生成を妨げ、学習者自身が未来へと自己を、自己自身の言葉を生成させていくことへの手助けを拒否することとなる。承認の関係性は、学習者自身の言説の再生産を妨げることとなるといえるだろう。なぜなら、教師の導きによって、教師という他者の存在を通じてのみ知覚されうのような、新しい自己の言葉を表出することを、承認の関係性は可能にするからである。

おわりに

イリガライの承認の議論は、他者を自己と同一のものにすることは不可能なこと、わたしがわたしであるところのものとして生成していくためには、他者の存在が必要であること、また、互いの承認を通じて繰り返しに陥らない新しい自己の創出が可能となることを示しているといえる。

承認の関係性は、教える側の言説の再生産や学ぶ側の言説の再生産に陥ることのない教育的な関係性に通じていく。教える側の言説の再生産という観点からいえば、承認は、教師が学習者を支配することを防ぐ。承認を通じて、学習者が現在示しているものを超える何かしらが維持されるからである。その何かしら自体は、教師のうちに決して融合されないような、他者の絶対的な他者性と関わるものである。それでも、教師の役割は、承認を通じて、その学習者自身に特有な自己に到達することを助けることにあり、学習者自身が自分自身の言葉を見つけることを手助けすることにある。学ぶ側の言説の再生産という観点からいえば、承認という関係性は、自己満足の繰り返しを防ぐ。承認は、その関係性にある相手からしか見えない自己の新しい次元を表出させるからである。承認を通して新しい言説を生み出すことの可能性、価値の新しい次元を創造することの可能性がある。承認は、自分自身の声を発見する時間と空間を生み出す。それは相手がいるからこそ可能になる。相手の承認により、自分自身の本性に寄り添った形で自己自身のあり方を発見する時間と空間を生み出す。

さらに、教育的な関係性においては教師こそが承認という身振りを率先して実践する者である。「(教える者の仕事とは) 他者が他者自身の道を発見するように導くこと、他者自身に特有な生という空間と時間に入っていくように導くこと、一人の人間としてそれを達成できるように導くことである」⁽³⁹⁾。ここには他者の他者性を尊重した教育的な関係のあり方を見

ることができる。承認を実践する者としての教師の導きによって、学習者は、承認されるのみならず、承認を実践する者となり、承認の関係は循環していくのである。

この、最後の点はカリキュラムのデザインに従事する専門家としての教師に求められる、中核的な能力の一つとして見なすことができるだろう。教室が本当に「教師によって一人ひとりのアイデアやイメージの差異が尊重され、豊かに交流されている教室」である時、つまり、見かけだけが多様性を尊重しても実際は「一つの声」を繰り返しているような教室ではなく、差異が差異として尊重され、個々が他者とのやり取りによって、また、他者とのやり取りがあるからこそ、自己自身の言葉を紡ぎだしていけるという教室である時、教師は、「承認の関係を循環」させるその先導者となっていると言える。そして、承認の関係性のうえに生み出される教育実践は、「カリキュラムが『創造』され『機能』し『修正』される場所」としての教室を創出していく。これまで聞かれることのなかった異なる声を織り込んだ新たな知を生み出す循環的なカリキュラムのプロセスの中に、教室は、位置づけられることとなるだろう。

註

- (1) 佐藤学『教育の方法』左右社、2010、163頁。
- (2) 前掲書、164－165頁。
- (3) 前掲書、164頁。
- (4) 文部科学省(2015)『文部科学広報 no. 191 平成27年10月』10頁。文部科学省は、次期学習指導要領の基本的な考えの一つに、「カリキュラム・マネジメントの重要性」を掲げた。「教育課程の編成主体である各学校には、学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づきどのような教育課程を編成し、どのようにそれを実施・評価し改善していくのかという「カリキュラム・マネジメント」の確立が求められる」と述べている。この「カリキュラム・マネジメント」という考え方は、1970年代から提唱されてきた「学校を基盤とするカリキュラム開発 (school-based curriculum development: SBCE)」を継承するものであると言えるだろう。SBCEは、カリキュラムを「学習経験の総体」としてとらえることを可能にただけでなく、教育実践の場を、カリキュラムが、そこで形成され、開発され、評価され、修正される場として見なすことを可能にした。
- (5) 的場正美「授業分析の到達点と可能性」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』59(2)(2012)、1－24頁。
- (6) 文部科学省前掲書、10頁。
- (7) 前掲書。
- (8) ここで言及される、女性学の草創期からプログラムを創設した大学での実践については、以下を参照。Tomoka Toraiwa, *Enabling Empowerment: Students, Instructors,*

and the Circulation of Caring in a Women's Studies Program at a University in the United States. Diss. State University of New York at Buffalo, (Ann Arbor: UMI, 2009), AAT 3356085.

- (9) リュス・イリガライの思想を、教育の観点から考察しているものには以下のものがある。Shaheen Rasheed, "Sexualized Spaces in Public Spaces: Irigaray, Levinas, and an Ethics of the Erotic," *Educational Theory* 57, no. 3 (2007): 339-350; Chris Peers, "The 'First' Educator? Rethinking the 'Teacher' through Luce Irigaray's Philosophy of Sexual Difference," *The Australian Educational Researcher* 32, no. 1 (2005): 83-100; Chris Peers, "Freud, Plato and Irigaray: A Morpho-logic of Teaching and Learning," *Educational Philosophy and Theory*, (2011): 1-15. シェイリーン・ラシード (Shaheen Rasheed) の論文は、教育における他者との関係性を考察しているという点で部分的ながらも本稿に関係している。他者の差異性がクラスルームの中で倫理的にいかなる重要性を帯びているのか、イリガライの議論に依拠しながらラシードは論じている。本稿も差異の教育実践の意義を論じるが、本稿では特に、教師と生徒の教育的な関係性に焦点を当て、イリガライの議論に依拠しながら、差異の教育実践が抱える言説の再生産という課題に取り組む。教師と生徒それぞれの言説の再生産についての視点はラシードの論文には見られない。

イリガライによる性的差異 (sexual difference) の捉え方には、批判も多い。代表的なものとしては、ジュディス・バトラーの批判があげられるだろう (Judith Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, (NY: Routledge, 1990.)). イリガライの性的差異の理論は、ジャック・ラカンの精神分析理論を批判し、ラカンの理論においては、すべてのロゴスはマスキュリンであり、そもそも象徴界にフェミニンの位置はないこと、他者でもありえないこと、したがって、女性の性は一つではないことを論じる。イリガライのラカン批判の議論のあり方は、象徴界の背後に、フェミニンを指定するものとして、したがって、自然なものとしてフェミニンを打ち立てる危険性を指摘して、バトラーはイリガライを批判した。イリガライの議論については、すべての差異を女性性と男性性の間の差異に減じるものであるという批判もある。また、イリガライによるオリエンタリズムの態度を批判するものもある。これらの批判はうなずけるものも多い。しかし、イリガライの哲学におけるこれらの欠点が、たとえば、イリガライの「承認」についての議論の可能性を全く消滅させるものではないと考える。それらを批判を考慮に入れたうえで、議論を進めたい。

- (10) 佐藤学『学校改革の哲学』東京大学出版会、2012、137 頁。
 (11) 佐藤 (2010)、前掲書、212 頁。
 (12) たとえば、エリザベス・L・ケネディ (Elizabeth L. Kennedy) は彼女がその創設に深く関わったある Women's Studies Program の実践を振り返る中で、フェミニストの教育の目的を次のように定義している。それは、教室における権威を脱中心化することであり、学習者の声を開発することを求めることであり、そして、学習者が自らの教育を主導するように促すことである。Elizabeth, L. Kennedy, "Dreams of Social Justice: Building Women's Studies at the State University of New York, in *The Politics of Women's Studies: Testimony from Thirty Founding Mothers*, ed. Florence Howe (New York: The Feminist Press, 2000), 257.
 (13) Berenice M. Fisher. *No Angel in the Classroom: Teaching through Feminist Discourse*, (Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2001), 81.

- (14) 「セラピー」という言葉が適切であるかどうかについては、検討がさらに必要である。本稿は、筆者が2008年～2009年にかけてアメリカの東部の大学で行ったインタビューデータに部分的に依拠するが、フェミニストの教育を実践する人や、フェミニストの教育を受けた人々から、教育実践が、感情の吐露とそれによる自己肯定に帰結し、自己や他者との関わりを変容させないという話を聞くことが頻繁にあった。そのような状況を示すために、彼女たちが「セラピー」、「カウンセリング」という言葉を使用していたので、本稿では、学びの帰結としての極端な自己肯定と学習者の言説の再生産を示すために「セラピー」を採用した。教育実践においてセラピーやカウンセリングを否定的に捉える人々が問題視するのは、教室における集団での感情の吐露と癒しが重視され、学びが起こらないという問題や、教員がセラピストの役割を実践することが求められるため、教員側が精神的に疲労困憊してしまうという問題や、学習者側が教員に「癒し」を求めるばかりで、学習者が自身や他者との関係を省察し自己変容や他者との関係性の変容に帰結しないという点である。しかし、近年、教育実践の中でセラピーや感情に焦点を当てるのが、必ずしも歓迎されないような介入を教育にもたらすのではないという指摘もある。それらは、教育実践における感情やセラピーへの注目は必要であると指摘する。Cf., Avi Mintz, "Has Therapy Intruded into Education," *Journal of Philosophy of Education* 43, no. 4 (2009): 633-647.
- (15) フェミニスト・ペダゴギーが抱える難問については、Louise Morley や Kathleen A. Rhoades も同様の指摘をしている。Morley によれば、フェミニストの教育実践や「エンパワーメントが（教師と学習者の関係における）支配のシステムを覆い隠すための修辭的な装置にすぎないのかどうか」、そして「フェミニストの教育にどれほど感情労働が関わっているのか」という問題がある。とくに、後者については感情労働を「非雇用者が笑顔を振りまき、笑いを与え、礼儀正しくあり、思いやりをもって人に接することで給料を得る」ことと定義し、しばしば教師に感情労働者の役割が求められることを指摘している（p. 22）。Louise Morley, "All You Need is Love: Feminist Pedagogy for Empowerment and Emotional Labour in the Academy," *International Journal of Inclusive Education* 2, no. 1, (1998): 15-27. また、Rhoades は、フェミニストの教育が抱える問題についての論争を概観し、それらの論争が、学習者の学びの経験について二元的な見方をする傾向にあることを指摘している。Rhoades によれば、フェミニストの教育によって、学習者は成長することに導かれるか、あるいは、彼女たちが教員の言説を再生産するように強制されているかのどちらかであるという議論にそれらの論争は終始している。Kathleen A. Rhoades, "Women's Studies Students and the Politics of Empowerment: A Qualitative Study," *Dissertation Abstracts International* 57, no. 05, (UMI No. 9622470, 1996), 17-18.
- (16) イリガライの議論において、「自己の本性に沿いながら」というのは、自己自身に忠実であることを意味する。また、自身の身体的、感覚的経験を成長という運動から疎外しないことである。「自己自身に注意を向けること、自己自身に忠実であること、そのためには、自分自身の身体感覚も含めた身体的な現実を遠ざけることの決してない成長という運動が重要となってくる」Luce Irigaray, *I Love to You: Sketch of a Possible Felicity in History*, (New York: Routledge, 1996), 38.
- (17) Ibid., 51.
- (18) Ibid., 39.
- (19) Ibid., 13.

- (20) Ibid., 103.
- (21) Ibid., 51.
- (22) Ibid., 101.
- (23) Ibid., 105.
- (24) Ibid., 45.
- (25) Ibid., 46.
- (26) Ibid., 117.
- (27) Ibid., 118.
- (28) Ibid., 117.
- (29) Luce Irigaray, "Listening, Thinking, Teaching," in *Luce Irigaray: Teaching*, eds. Luce Irigaray with Mary Green, (London: Continuum, 2008), 232.
- (30) Ibid.
- (31) Ibid.
- (32) Ibid.
- (33) Irigaray, (1996), *I love to you*, 112.
- (34) Ibid.
- (35) Ibid.
- (36) Ibid., 116.
- (37) Irigaray, (2008), "Listening," 233.
- (38) Ibid.
- (39) Ibid., 234.